

Questions
vives

Questions Vives

Recherches en éducation

Vol.6 n°12 | 2009

Evaluer les enseignants et les formateurs. Comment ?
Pourquoi ? Pourquoi ?

S'auto évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement

Sandra Safourcade et Séraphin Alava



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/444>

DOI : 10.4000/questionsvives.444

ISBN : 978-2-8218-1084-6

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 6 juin 2009

Pagination : 109-123

ISBN : 978-2-912643-36-0

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Sandra Safourcade et Séraphin Alava, « S'auto évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement », *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 n°12 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/444> ; DOI : 10.4000/questionsvives.444



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

S'auto évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement

Sandra Safourcade¹, Séraphin Alava²

***Résumé :** Dans son quotidien, l'enseignant est amené à prendre des décisions, évaluer les éléments favorables du contexte, mobiliser des ressources afin d'organiser l'activité pédagogique. L'ensemble de ces choix tactiques ou stratégiques est sous-tendu par un processus d'auto-évaluation de son action que nous avons souhaité analyser. Au sein du collège les enseignants vivent en direct la nécessaire adaptation de leur projet pédagogique à la spécificité des élèves et à la différenciation de leurs actes. Ces enseignants, entre deux rives, ont au quotidien à la fois, à conduire leur activité, à auto évaluer celle-ci et à construire des pratiques efficaces. Notre recherche nous permet de décrire et d'expliquer le rôle des processus internes d'auto-évaluation des actions professionnelles. Ces procédures sont en interaction avec la construction chez l'enseignant d'un sentiment d'auto-efficacité qui, au-delà de renforcer l'estime de soi, est un véritable moteur de la valorisation et de la production des actes d'enseignement.*

***Mots-Clés :** pratiques enseignantes, sentiment d'efficacité personnelle, auto-évaluation, indicateurs d'efficacité, ressources professionnelles.*

***Abstract:** In their day to day work, teachers are required to make decisions, evaluate the positive elements in their environment and mobilize resources in order to organize their pedagogical activity. All of these tactical or strategic choices are underlain by a self-evaluation process of their action that we have chosen to analyze. In junior high school, teachers get to see how it is necessary to adapt their pedagogical projects to students' specificity and to differentiated acts. Daily, these teachers have, at the same time, to conduct their activity, to self-evaluate it and to conceive efficient practices. This study enables us to better describe and explain the role of internal self-assessment processes of professional actions. These self-evaluation processes interact with the building of a sense of efficiency that, beyond strengthening teachers' self-esteem, is a true engine of development and production of acts of education.*

***Keywords:** teaching practices, self-efficacy, self-evaluation, performance indicators, professional resources.*

¹ Docteur en Sciences de l'éducation – Université de Toulouse II – Centre de Recherche en Education, Formation et Insertion de Toulouse (CREFI-T).

² Professeur en Sciences de l'éducation – Université de Toulouse II – Centre de Recherche en Education, Formation et Insertion de Toulouse (CREFI-T).

Sandra Safourcade, Séraphin Alava

S'auto-évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle

S'auto évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement

Introduction

Dans la conduite de son action, l'enseignant est amené à prendre des décisions, évaluer les éléments favorables du contexte, mobiliser des ressources afin d'organiser l'activité pédagogique. Au sein du collège, les enseignants vivent en direct la nécessaire adaptation de leur projet pédagogique à la spécificité des élèves et à la différenciation de leurs actes. Ces enseignants, entre deux rives, ont au quotidien à la fois à conduire leur activité, à auto évaluer celle-ci et à construire des pratiques efficaces.

De nombreux travaux ont porté sur l'efficacité de la pratique enseignante (Mingat, 1984, Tochon, 1991, Safty, 1993, Bressoux, 1994, 2001, Anderson, 2004) mesurée par des éléments externes (évaluation, inspection) ou par des résultats (efficacité-efficience) mais peu ont porté sur les processus d'auto évaluation de la pratique de l'enseignant. Dans le cadre d'une recherche effectuée au sein du CREFI-T, nous avons abordé le rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans l'organisation des pratiques d'enseignement au collège. Au cours de ces travaux, nous avons observé des pratiques en classe et organisé avec les enseignants des séances d'explicitation de leurs pratiques. Lors de ces séances, les enseignants ont été amenés à nous expliciter sur chacun de leurs actes s'ils se sentaient efficaces et comment ils pouvaient affirmer cela.

D'un point de vue méthodologique, nous nous sommes appuyés sur des enregistrements vidéo. Ces séances ont été ensuite analysées afin de décrire et de quantifier les actes professionnels. Les enseignants concernés ont pu *a posteriori* analyser ces séquences et nous indiquer leur auto évaluation concernant l'efficacité de leurs actes. Ce travail de recherche a mis en évidence le rôle des indicateurs d'efficacité dans le processus cognitif interne de l'enseignant. Au cœur de la genèse des actes professionnels le sentiment d'auto-efficacité, l'estime de soi et les processus d'auto-évaluation sont mis en œuvre.

Cette auto évaluation, au fil de l'eau, est souvent peu explicitée et cette dernière prend des formes diverses selon les enseignants. Cette dernière n'est pas une démarche objective de comparaison but-moyen mais bien une activité complexe prenant en compte à la fois, les sentiments et les croyances des enseignants mais également les indicateurs venant de la situation réalisée et permettant à l'enseignant de repérer si son action lui semble efficace. Au sortir de cette auto évaluation, l'enseignant renforce ses pratiques et ses choix didactiques.

Evaluation des enseignements, évaluation des pratiques enseignantes.

La notion d'évaluation en éducation contient des significations multiples, et ce concept est souvent polysémique. Evaluer renvoie fréquemment à un processus objectif de mesure et exprime le recueil d'une mesure quantifiable. Dans d'autres acceptions, la notion d'évaluation renvoie au contraire à l'idée d'estimer ou d'apprécier une situation. L'évaluation comprend donc à la fois un processus de recueil d'information du « réel » et une mise en valeur de ces prélèvements d'indices pour « estimer » ou « déterminer » un avis. Une des facettes de l'évaluation est donc une interprétation large qui correspond à un processus par lequel nous

Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?

connaissions et apprécions la qualité du service, de l'action, du dispositif que nous souhaitons évaluer.

L'évaluation de l'activité de l'enseignant, quant à elle, devient d'autant plus complexe que cette dernière ne peut se penser qu'en contexte et en interaction avec les actes d'apprendre. Cette complexité de la tâche a été soulignée par les différentes recherches qui ont abordé les pratiques enseignantes et qui se proposent de dépasser le niveau prescriptif des pratiques afin d'accéder à un niveau descriptif, explicatif et compréhensif. Cela dans le but de comprendre comment le système enseignement-apprentissage se structure et s'organise en dépassant le cadre de l'approche processus-produit.

La notion de système ou l'approche systémique (Bru, 1991), suppose l'existence de relations déterminées entre les composantes du système. Dans le cas des pratiques d'enseignement cela passe par l'étude des variables liées à l'enseignant, aux élèves et au contexte. Les travaux visent alors à repérer et à comprendre les processus interactifs contextualisés et à construire des modèles visant à inférer des processus organisateurs. L'identification des organisateurs des pratiques est basée sur le repérage des régularités et des variations de l'ordre de l'intra et de l'inter individuel chez les enseignants.

Actuellement, les travaux de recherche concernant le repérage des actions ou des pratiques efficaces tentent de décrire les caractéristiques de l'enseignant efficace. Les travaux de Hay McBer (2000) font émerger douze caractéristiques regroupées en quatre thèmes relevant du professionnalisme, de la réflexion et du raisonnement, des attentes et du leadership. En France, c'est dans les travaux de Tochon (1991) que nous pouvons retrouver la genèse du concept du bon enseignant. Trois courants de recherche s'y intéressent. Le premier relève de l'efficacité de l'enseignant, rapportant « le comportement des enseignants (processus) au score des élèves à des tests d'aptitude et de connaissances », sous la terminologie de *processus-produit*. Le deuxième aborde l'enseignant expert basé sur « la verbalisation, par les enseignants chevronnés, de leurs plans et de leurs pratiques ». Le troisième courant est celui lié à la connaissance de l'enseignant. Ce type d'enseignant considère comme fondamentale, « la relation humaine, personnelle et profonde de l'élève. Sa connaissance de la matière est suffisamment étendue pour pouvoir à tout moment se libérer du contenu et adapter la matière de l'élève en un processus constant de transformation de la connaissance dont il/elle est partie prenante ». Selon Tochon (1991), le bon enseignant a une double fonction didactique et pédagogique.

Mais la mesure de l'efficacité de l'enseignant dans la classe est surtout abordée dans l'optique de mesurer son niveau de contribution à la réussite scolaire des élèves. Darling et Hammond (2000) ont montré que « les différences d'efficacité entre les enseignants sont très largement responsables des différences d'apprentissage entre les élèves, bien plus que ne le sont les différences concernant les effectifs et l'hétérogénéité des classes ». En France, les travaux de recherche des facteurs d'efficacité montrent que l'effet classe est peu lié aux méthodes pédagogiques mises en œuvre par les enseignants et à leurs caractéristiques socio professionnelles telles que la durée de la formation professionnelle ou leur niveau de diplôme. Suchaut (2003) définit l'effet classe « par les écarts de progression entre des élèves de caractéristique comparables d'une classe à l'autre » (p.18). « Les effets-classes s'expliqueraient alors en grande partie par ce que les chercheurs nomment les « effets-maîtres » » (Mingat, 1991).

Sandra Safourcade, Séraphin Alava

S'auto-évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle

Lorsque nous examinons les travaux visant à évaluer ou à définir les pratiques d'un enseignement efficace, les travaux de Mingat (1984), puis de Bressoux (1994) ont permis d'avancer dans ce sens et mis en avant un effet école, un effet classe et un effet maître influençant les performances des élèves et les progrès réalisés.

Les travaux de Bressoux sur les différences d'efficacité entre les maîtres montrent que l'effet maître constitue 15% de la variance de la progression des élèves. De plus, « les écarts d'efficacité pédagogiques entre enseignants seraient relativement indépendants du contexte d'enseignement mais tiendraient principalement à des différences d'habileté du maître dans l'exercice de son métier » (Suchaut, 2003, 18). En classe, l'action de l'enseignant et l'impact de ses pratiques sur l'élévation du niveau des élèves sont les deux dimensions qui lient l'effet maître à l'efficacité.

Auto-évaluation, auto-efficacité chez les enseignants.

Rôle des processus cognitifs dans l'action enseignante

Mais avant même de définir la question de l'évaluation de l'efficacité de l'enseignant nous devons nous interroger sur la notion d'efficacité. Il y a en effet deux façons complémentaires ou contradictoires d'envisager cette « mesure ». Nous pouvons étudier l'adéquation du résultat de l'action de l'enseignant en rapport à des objectifs quantitatifs ou qualitatifs à atteindre et dans cette vision, le regard évaluatif centre son attention sur le produit de l'acte d'enseigner. L'activité de l'enseignant est une boîte noire (Anderson et al, 1988). Dans une autre vision nous cherchons à définir l'efficacité des enseignants à travers la mesure de la capacité de ces derniers à atteindre les résultats souhaités en termes d'engagement des élèves et d'apprentissage (Armor et al, 1976).

Dans cette seconde perspective le regard évaluatif de l'enseignant est fondamental et ses représentations voire ses croyances sont actives dans son auto-évaluation. Cette idée séduisante que les croyances des enseignants en leurs propres capacités ont un effet sur la performance de leurs actes est énoncée par (Rotter, 1966) dans la théorie du contrôle et par Bandura (1977) dans la théorie de la cognition sociale.

Pour comprendre l'enseignement du point de vue socio cognitif, nous devons aborder « les croyances et les mécanismes cognitifs à partir desquels ils définissent leur travail ». (Nespor, 1987, 223). Le rôle des processus subjectifs dans la genèse des actions professionnelles est conforté par Kagan (1992) pour souligner l'importance d'évaluer les croyances des enseignants et pour mieux les aider à améliorer leurs pratiques. Pajares (1992) fait remarquer que rares sont ceux qui affirment que les enseignants détiennent les croyances, et que ces mécanismes internes ont une influence sur leurs perceptions et sur leurs jugements, qui, à leur tour, influencent les actes d'enseignement et donc la dynamique d'enseignement et d'apprentissage. Shuck (1997) a signalé que les formateurs d'enseignants ne réalisent pas la puissance et la ténacité des représentations des enseignants qui déterminent les attitudes professionnelles.

L'approche des démarches d'évaluation de l'action de l'enseignant passe alors par l'étude des mécanismes d'auto-évaluation de la pratique de l'enseignant et en parallèle des croyances qu'a l'enseignant dans l'efficacité de son action.

**Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?**

Regard sur les travaux d'Albert Bandura

Les premiers travaux de Bandura puisent leur origine dans la théorie de l'apprentissage social. L'auteur qui nomme sa position théorique *cognitivism social* définit l'apprentissage comme « inscrit dans des réseaux sociaux et que les processus cognitifs servent de médiateurs puissants aux influences environnementales » (Carré, 2004, 17). Ses travaux se détachent des approches béhavioristes classiques qui font de l'apprentissage une conséquence de l'action des humains et mettent en avant « le rôle prééminent du modelage social dans la motivation, la pensée et l'action humaine ». Le modelage est fondé sur la mise en exergue des éléments générateurs et directeurs relatifs au modèle du style comportemental ce qui génère de nouveaux comportements. C'est dans les années 70 et 80 que les travaux de Bandura évolueront vers la théorie socio cognitive qui « accorde un rôle central aux processus cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs dans l'adaptation et le changement humains » (ibid, 8). Ces derniers mettent en avant le rôle du sujet social dans l'action. Bandura pose alors le modèle triadique de causalité réciproque décrivant le fonctionnement humain comme le résultat d'interactions dynamiques entre l'environnement ou le contexte, les facteurs internes à l'individu et ses comportements.

La définition de l'efficacité personnelle

Dans un contexte en mutation où l'individu est amené à rencontrer des situations variées et complexes, la croyance en son efficacité, la perception et l'évaluation de ses capacités dans l'atteinte d'un but donné, peuvent s'avérer être un facteur clé favorisant l'appréhension de ces situations. L'efficacité personnelle perçue « concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2002, 12). La croyance en ses capacités, qu'elles soient physiques, intellectuelles ou affectives pose l'idée du sentiment d'efficacité personnelle, définit selon l'approche psycho et socio cognitive d'Albert Bandura. La croyance d'efficacité est le plus important des mécanismes de l'influence qu'exerce un individu sur son propre fonctionnement et sur son environnement. Lorsqu'une personne pense que ses actes peuvent produire les effets qu'elle recherche, cette dernière sera plus facilement incitée à agir. La confiance que porte l'individu en ses capacités va être source d'influence de ses choix. Les croyances d'efficacité exercent de l'influence sur la motivation, les processus cognitifs et comportementaux et les états émotionnels.

Les quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle

Les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et l'état physiologique et émotionnel sont les quatre sources qui, selon Bandura, sont à l'origine de la construction du sentiment d'efficacité personnelle.

Chacune des quatre sources joue un rôle particulier dans l'évaluation de l'efficacité personnelle mais n'agit pas directement sur l'évaluation des capacités personnelles. Il existe un décalage entre l'information provenant de ces sources et l'information qui va être sélectionnée et traitée par les personnes dans la perception de leur efficacité personnelle. Ce sont le traitement cognitif des informations transmises et la pensée réflexive qui permettent le lien entre l'information transmise et l'information sélectionnée (voir figure 1). L'interprétation cognitive est affectée par les facteurs contextuels, sociaux et personnels.

Sandra Safourcade, Séraphin Alava

S'auto-évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle

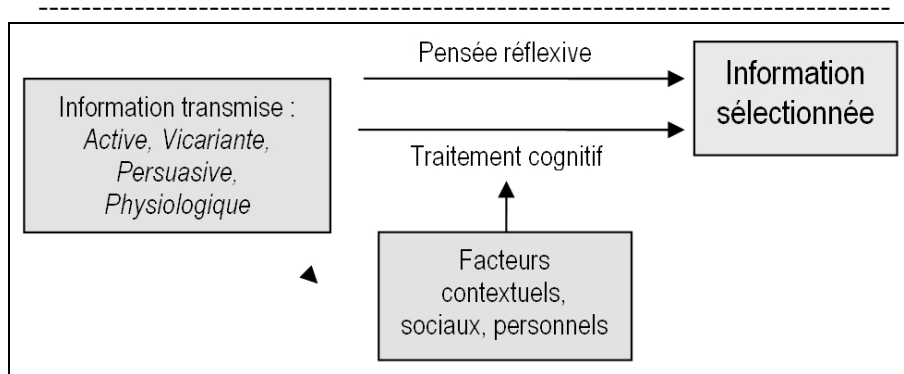


Fig. 1 : Traitement cognitif de l'évaluation de l'efficacité personnelle

Chacune des quatre sources d'information transmise est constituée d'indicateurs d'efficacité. La première fonction concerne alors « les types d'information auxquels les personnes prêtent attention et qu'elles utilisent comme indicateurs d'efficacité personnelle » (Bandura, 2002, 124). Les individus vont sélectionner des indicateurs d'efficacité. C'est à partir de l'agencement choisi que va s'opérer l'évaluation des capacités personnelles. Au sein de cet agencement existe une seconde fonction basée sur des règles d'association utilisées par les individus en vue de l'intégration de l'information. Les raisonnements spontanés sont utilisés pour intégrer ces informations.

Ainsi trois phases contribuent à l'évaluation de l'efficacité personnelle : la sélection, l'interprétation et l'intégration de l'information sur l'efficacité.

Le sentiment d'efficacité personnelle en tant que processus organisateur et mobilisateur des ressources

Les individus qui croient à leur efficacité personnelle vont effectuer des choix, sélectionner des situations, des types d'activités, des actions dans lesquelles ils auront confiance en leurs capacités. Plus l'efficacité personnelle perçue est élevée, plus les gens se lancent des défis et dans des activités difficiles dont ils ne sont pas certains de pouvoir les affronter. Parmi toutes les options de choix possibles, les individus se dirigent rarement vers ceux dont ils estiment leurs croyances d'efficacité basses. Par contre, les choix opérés à partir d'une efficacité perçue élevée sont en général des choix dont les conséquences favorisent la réussite.

Les recherches montrent qu'il n'y a pas de lien entre le nombre de ressources que peut posséder un individu et son efficacité personnelle perçue. En effet, cette dernière est définie par la croyance de l'individu en ce qu'il peut faire de ses ressources sans tenir compte de l'aspect quantitatif de ces dernières. L'acquisition des ressources se fait au travers de l'expérience personnelle et professionnelle, de la formation et de l'éducation. Lorsqu'un individu capitalise un grand nombre de ressources, ce dernier ne se percevra pas plus efficace du fait de pouvoir utiliser un nombre de ressources plus important. Cette possession de ressources n'impliquera pas non plus la capacité à les mobiliser de façon appropriée. En effet ces dernières peuvent par exemple être mal mobilisées lorsqu'un individu doute de lui-même.

Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?

L'intérêt du concept d'auto efficacité est sa valeur prédictive sur le comportement, la pensée et l'affect des individus dans les situations à venir. Si nous cherchons à savoir à quel moment du déroulement de l'action les croyances d'efficacité jouent un rôle, c'est au niveau de la motivation de cette dernière que nous en trouvons une réponse dans les travaux de Bandura. Lorsqu'un individu décide d'entreprendre une action, ce dernier a besoin en amont d'espérer que cette dernière va fonctionner. « Pour entreprendre une action, il faut croire que cette action sera efficace, ce qui implique non seulement que cette action est efficace en général, mais également que je suis capable de l'accomplir » (De Almeida Carapato & Petot, 2004, 138). Le problème résulte alors dans l'évaluation de cette efficacité. Quels sont les indicateurs qui peuvent amener l'individu à penser que son action est efficace ? Le niveau de motivation se situe au niveau des interactions entre « les anticipations cognitives rationnelles des sujets et la perception des effets de leur action » (ibid). Un des facteurs qui influence, selon Bandura le sentiment d'efficacité personnelle est l'efficacité personnelle réelle de l'individu.

Les effets des croyances d'efficacité sur le comportement se situent à plusieurs niveaux de ce dernier. En amont, il existe un effet sur l'intention du comportement durant son déroulement avec un effet sur l'autorégulation de ce dernier. En aval, il y a un effet sur la décision de maintien ou de changement du comportement. L'influence personnelle qu'exerce un individu sur son propre fonctionnement ne concerne que les actes réalisés de manière intentionnelle.

Méthodologie de la recherche

Protocole de mesure du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants sur l'activité déclarée puis réalisée.

Pour décrire et expliquer le rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans la constitution des actes d'enseignement, nous avons choisi de ne pas partir des compétences prescrites définissant le métier d'enseignant. Nous souhaitons d'abord examiner le métier tel qu'il se fait et surtout tel que le perçoivent des enseignants de collège.

Notre recherche porte donc sur l'étude des effets de deux modes d'auto-évaluation par l'enseignant de son activité professionnelle : L'auto-évaluation de l'efficacité de l'enseignant relative à une liste d'activités déclarées et l'autoévaluation de l'efficacité de l'enseignant relative aux activités réalisées. Notre plan de recherche est donc ainsi constitué :

- a) Repérage auprès de 106 enseignants de collèges des activités professionnelles qu'ils pensent essentielles dans l'accomplissement et la réussite de leurs actions par questionnaire.
- b) Recueil pour chacune de ces activités du niveau auto évalué d'efficacité par questionnaire.
- c) Recueil des activités réalisées par observations vidéoscopées de 23 enseignants en situation de classe. Ces 23 enseignants constituent la population extraite de la population d'enquête (Les tests d'homogénéité sont positifs).
- d) Recueil du sentiment d'efficacité sur les activités réalisées par entretiens non directifs.
- e) Recueil des indicateurs d'efficacité retenus par l'enseignant lors des entretiens.

Sandra Safourcade, Séraphin Alava

S'auto-évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle

Détermination des dimensions de l'activité enseignante au collège valorisées par les enseignants

Nous avons dans une enquête exploratoire, déterminé les dimensions professionnelles considérées comme importantes par les enseignants de collège pour la conduite de leur activité. Nous confirmons auprès d'un échantillon de 106 enseignants ces dimensions professionnelles selon une échelle de Likert à 4 niveaux dans laquelle les enseignants estiment l'importance qu'ils accordent à 16 dimensions professionnelles.

Echelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle

Nous mesurons le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en déterminant leur sentiment d'efficacité général, puis leur sentiment d'efficacité spécifique. Pour la mesure du sentiment d'efficacité général, nous nous appuyons sur la *self-efficacy scale* développée par Sherer et al. (1992) dont 17 items mesurent les perceptions d'efficacité personnelles en général (*General Self-efficacy*). Pour la mesure du sentiment d'efficacité spécifique, nous construisons d'une part une échelle de Likert de 11 items à quatre niveaux de mesure à partir de la définition des croyances d'efficacité spécifiques (Bandura, 2002) et reposant sur 11 dimensions professionnelles de l'activité enseignante valorisées par les enseignants de collège lors d'une enquête exploratoire. Nous élaborons également une seconde échelle de Likert de 60 items à 3 niveaux dans laquelle les enseignants expriment leurs croyances d'efficacité sur 60 actes traduisant en observables les dimensions professionnelles considérées comme importantes pour la conduite des activités d'enseignement-apprentissage.

Dictionnaire des actes observés

Nous élaborons une liste de 60 actes relevant d'observables qui traduisent les activités professionnelles valorisées par les enseignants dans le questionnaire. Nous appelons cet outil « le dictionnaire d'actes ». Certains de ces actes relèvent d'attitudes et d'autres de comportements de l'enseignant en situation de classe. Nous nous appuyons sur les grilles d'observations vidéoscopées des travaux du CREFI-T et les travaux canadiens du CRIE³ qui décrivent l'activité enseignante réalisée en classe relative à certaines dimensions professionnelles comme les interactions enseignants-élèves, la gestion de l'autorité. Les critères sélectionnés dans le choix de nos observations reposent sur plusieurs aspects. Nous avons d'abord étudié l'utilité des actes que nous souhaitons observer en cohérence avec les activités professionnelles que nous voulions voir activer par les enseignants en classe. Nous avons ensuite travaillé sur la nécessité et la suffisance des actes sélectionnés.

Observations vidéoscopées des enseignants

Nous filmons les enseignants sur une séance de classe. Nous établissons un tableau à double entrée dont les lignes représentent les actes définis dans le dictionnaire d'actes et les colonnes, le séquençage d'une séance de 45 minutes en périodes de trois minutes (ce temps étant suffisant à l'observateur pour prélever les informations). En tant qu'observateur, nous relevons sur les vidéos des observables que nous affectons aux actes pré déterminés. Ces observables sont pour nous des gestes, des attitudes, des comportements de l'enseignant

³ Centre de recherche sur l'intervention éducative

Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?

qui visent à accomplir les actes du dictionnaire. Nous ne comptabilisons qu'une seule fois l'apparition de l'acte sur une période de trois minutes. Nous identifions les pratiques par une quantification des actes observés.

Entretiens d'explicitation avec les enseignants

Nous validons avec les enseignants les relevés d'actes individuels effectués lors des observations vidéoscopées et les niveaux d'affectation. Chaque séance d'entretien se déroule selon trois phases. Une première phase confirmatoire lors de laquelle l'enseignant visionne les séquences et confirme ou infirme les actes relevés et traduits relatifs aux activités. Il favorise ainsi une meilleure traduction des actes en explicitant le sens qu'il visait. Une deuxième relative à un entretien libre lors duquel l'enseignant explicite ce qu'il a vu et pensé de façon globale de la séance filmée. Il reprend les principaux choix qu'il a fait sur les activités. Enfin, dans l'ensemble des actions réalisées, il choisit les actes sur lesquels il se perçoit ou non efficace et en explicite les raisons.

Résultats

Les activités professionnelles valorisées.

L'étude des activités professionnelles valorisées montre que les 106 enseignants interrogés valorisent fortement 16 activités professionnelles. Ces variables d'action de l'enseignant, pour 70% d'entre elles concernent la relation entre l'enseignant et ses élèves et 30% la relation de l'enseignant à sa discipline et aux autres acteurs de l'environnement. Parmi ces seize activités valorisées, les enseignants valorisent plus fortement les activités professionnelles liées à l'autorité participative, la motivation pour le métier, la prise en compte du sujet élève et la responsabilité envers l'institution.

Quand on compare les activités valorisées par les enseignants au cours de notre recherche et les compétences définies par les référentiels institutionnels, nous constatons des écarts. En effet si le rapport annexé à la loi de 1989, le rapport Bancel centrent son attention sur le rôle de l'enseignant visant à manager des activités pédagogiques et à se positionner comme médiateur des apprentissages, les enseignants ne considèrent pas ces compétences comme fondamentales dans leurs activités professionnelles.

Les enseignants du collège interrogés mettent en avant des activités parfois plus traditionnelles comme la maîtrise et le goût de la discipline mais aussi et surtout, des activités plus subjectives comme l'empathie envers les élèves et la motivation des élèves.

Enfin, les enseignants valorisent deux dimensions très spécifiques qui relèvent de « l'être » et de la « personne » (être une référence pour les élèves et considérer ces derniers en tant que sujet).

Ces deux différences sont particulièrement intéressantes car elles mettent en exergue à la fois, la stabilité de la fonction d'enseignant au secondaire. Ce dernier reste avant tout un professionnel de la « transmission disciplinaire » et cela en dépit des changements importants dans l'action scolaire. Enfin, en parallèle mais non en contradiction, nous pouvons noter l'émergence d'une demande de professionnalisation de valeur humaine concernant le sujet élève et le rôle de référent de l'enseignant qui renvoie au statut même de l'acte d'enseigner vu ici sous l'angle des « principes et des valeurs ».

Sandra Safourcade, Séraphin Alava

S'auto-évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle

Etude de l'efficacité perçue des enseignants sur les activités valorisées.

L'étude du sentiment d'efficacité des enseignants de collège⁴ montre que les enseignants que nous avons interrogés ont un sentiment d'efficacité spécifique élevé et se sentent plus particulièrement très efficaces sur l'établissement d'une bonne relation avec les élèves, la maîtrise de la discipline et l'exercice de leurs responsabilités envers l'institution. Ces derniers ont un sentiment d'efficacité spécifique plus bas relativement à la mise en œuvre de processus et des techniques pédagogiques.

Les actes observés

L'observation des actes effectués par les enseignants nous permet de ne plus nous situer au niveau du déclaratif et d'observer les comportements et les attitudes des enseignants en situation réelle. Les actes qui sont le plus souvent mobilisés par les enseignants concernent l'écoute mutuelle, la valorisation du contenu et la mise en œuvre de techniques pédagogiques et l'implication de l'enseignant. Les actes qui apparaissent le moins souvent sont relatifs à la valorisation de la discipline, la présentation des objectifs, les comportements autoritaires et les comportements rassurants face aux climats difficiles.

L'étude de la structure⁵ des actes fait apparaître trois grands types d'activités observés : l'autorité participative, la conduite de l'activité de l'élève et la conduite du contenu en tant que soubassement de l'activité pédagogique.

La comparaison des deux recueils des activités valorisées et des actes réalisés montre une cohérence globale. Dans la globalité, les enseignants mettent en pratique des actes qui correspondent aux activités valorisées. Nous observons cependant qu'entre le modèle et sa mise en œuvre, une certaine dynamique s'installe et que les activités qui pouvaient sembler figées par un recueil de type questionnaire, entrent en interaction dans la phase de réalisation de l'action didactique lorsque nous filmions les enseignants en situation de classe. C'est ainsi que l'activité relative au contenu entre plusieurs fois en corrélation avec d'autres dimensions telles que la relation aux élèves ou son organisation.

Etude de l'efficacité perçue sur les activités réalisées

Le calcul du score de l'efficacité perçue sur les trois grands types d'activités réalisées en classe par les enseignants montre que le niveau de l'efficacité perçue est le plus élevé pour la conduite du contenu (voir figure 2, page suivante).

⁴ Les enseignants évaluent le degré d'efficacité perçue selon une échelle de type Likert à quatre niveaux.

⁵ Nous effectuons une analyse en composantes principales des 60 actes.

Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?

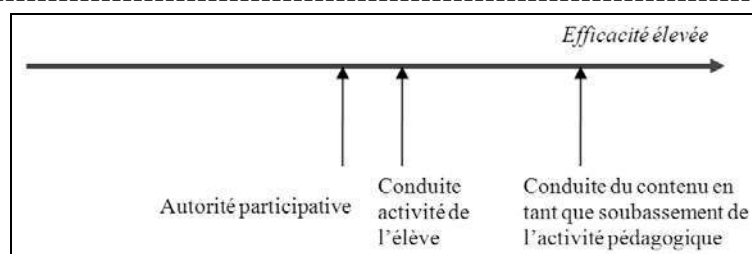


Fig. 2 : Efficacité perçue sur les activités réalisées

Nous avons souhaité mettre en relation d'une part le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) sur les activités valorisées et d'autre part, sur les activités réalisées (tableau 1). Pour cela, nous avons choisi d'étudier la moyenne des scores efficacité perçue sur chacun des types d'activités. Nous avons pour cette comparaison, retenu neuf activités communes aux activités valorisées et réalisées. Ces neuf activités se regroupent en quatre domaines :

- Gestion du contenu
- Gestion de l'activité pédagogique
- Gestion de la relation aux élèves
- Gestion des règles de fonctionnement

Activité professionnelle	SEP sur activité valorisée	SEP sur activité réalisée
Gestion du contenu		
1 - Maîtrise de la discipline	3,48	2,30
2 - Transmission de la discipline	3,48	2,74
Gestion de l'activité pédagogique		
3 - Rôles pédagogiques	3,03	2,67
4 - Techniques pédagogiques	3,07	2,69
Gestion de la relation aux élèves		
5 - Relation aux élèves	3,37	2,71
6 - Motivation	3,13	2,62
7 - Prise en compte du sujet élèves	3,35	2,67
Gestion des règles		
8 - Autorité participative	3,23	2,47
9 - Autorité directive	3,39	2,66

Tab.1 : Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants de collège sur les activités communes valorisées et réalisées.

Si nous observons enfin les différences de score sur l'échelle de l'auto-efficacité entre les activités valorisées et les mêmes activités réalisées (voir figure 3, page suivante) nous constatons que très globalement les enseignants ont plus de mal à s'auto évaluer positivement dans le cadre de l'analyse d'une action réelle. Mais dès qu'il s'agit d'une

Sandra Safourcade, Séraphin Alava

S'auto-évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle

véritable procédure d'évaluation à la fois de sa capacité à réussir mais aussi à aboutir à ces buts, alors les enseignants sont plus hésitants.

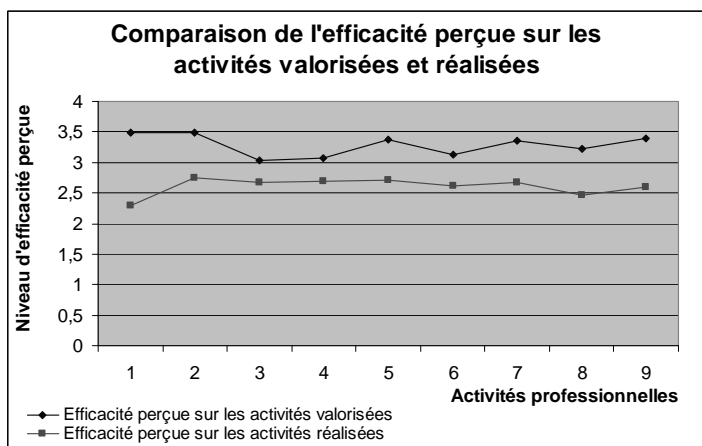


Fig. 3 : Comparaison de l'efficacité perçue des enseignants sur les activités valorisées et réalisées

Si nous observons à présent les écarts les plus importants entre le niveau du sentiment d'efficacité sur l'activité valorisée et l'activité effectuée, nous voyons apparaître deux domaines traditionnels pour les enseignants de collège : La gestion du contenu et la gestion des règles. Par contre les écarts sont réduits dans les domaines de l'activité pédagogique et de la relation aux élèves.

Nous pouvons émettre plusieurs hypothèses quant à l'interprétation de ces résultats :

L'enseignant peut rencontrer des difficultés à auto évaluer ses actes lorsqu' il vient de les accomplir par manque de distanciation et d'objectivation sur la situation réelle.

Les effets de certaines variables contextuelles peuvent influencer la situation. (Interventions des élèves, manque de *feedback* sur les performances réalisées).

Il peut y avoir un effet de prestance chez les enseignants conduisant ces derniers à se sentir efficaces globalement et à s'auto évaluer positivement de façon prévisionnelle.

L'enseignant a du mal dans l'effectuation de certaines activités parce qu'il manque de compétences pour atteindre un niveau de maîtrise déclaré (l'enseignant peut penser qu'il est efficace dans la relation aux élèves mais il peut rencontrer des difficultés ou se sentir moins efficace dans les actes qui traduisent cette relation : être à l'écoute de tous, savoir prendre le temps d'écouter, relancer l'attention).

Les indicateurs d'efficacité.

Dans son processus d'auto-évaluation l'enseignant prélève des indices qui renforcent sa perception d'efficacité. Ces indicateurs sont déterminés par les quatre sources d'information : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états émotionnels et affectifs. Mais ces sources n'expliquent qu'en partie la construction du

Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?

sentiment d'efficacité personnelle. Ce dernier est fortement déterminé par les pensées autoréflexives et le traitement cognitif de l'information de l'efficacité. Ce dernier repose sur l'activation de deux fonctions par l'individu : la lecture du contexte et le prélèvement d'indicateurs d'efficacité.

Nous avons relevé dans les entretiens d'explicitation des enseignants, les indicateurs d'efficacité perçus dans l'action et les raisons invoquées relatives au niveau de l'efficacité perçue au travers des actes du dictionnaire. Nous leur avons pour cela, posé les deux questions suivantes : Pourquoi vous sentez-vous efficaces sur cet acte ? Les enseignants expliquent alors pourquoi et comment ils se sentent efficaces par la lecture qu'ils font de la conduite de l'activité en classe.

La lecture de l'activité classe met en jeu chez l'enseignant quatre types de variables décrivant l'organisation des indicateurs d'efficacité :

- **Les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus.** Ces variables sont définies par la sélection et l'organisation des contenus, les activités relatives à ces derniers et l'opérationnalisation des objectifs.
- **Les variables processuelles** qui regroupent la dynamique de l'activité scolaire, la répartition des initiatives entre enseignants et apprenants, les registres de la communication et les modalités d'évaluation.
- **Les variables internes de l'enseignant.** Elles sont définies par ses caractéristiques personnelles, ses habitudes, ses désirs, ses volontés, ses passions, sa personnalité, ses capacités.
- **Les variables liées au sujet apprenant.** Elles mettent en exergue les interactions entre les apprenants et l'enseignant lorsque ce dernier prend en compte l'élève comme sujet apprenant.

L'enseignant prélève dans le contexte des indicateurs d'efficacité qui peuvent être structurés en quatre types de variables. Parmi ces variables, nous voyons apparaître la prise en compte par l'enseignant des apprenants en tant que sujet. Le contexte difficile que rencontre le collège aujourd'hui conduit l'enseignant à prendre plus en compte l'élève en tant qu'individu et à s'en préoccuper.

L'enseignant, pour relever les indicateurs d'efficacité prend également en compte des indicateurs liés à sa propre personne.

Conclusion

L'amélioration des pratiques d'enseignement et la volonté de définir les compétences pour un enseignant « efficace » est au cœur des politiques éducatives. Rendre l'enseignement efficace passe par l'étude des pratiques d'enseignement mais passe aussi par l'étude des processus cognitifs qui organisent la production des actes professionnels. La capacité pour l'enseignant d'auto évaluer ses actes est alimentée par son sentiment d'auto-efficacité.

Cette capacité à auto-évaluer ses actes est centrée à la fois sur un processus de lecture du réel et d'autre part sur une estimation personnelle de son efficacité. Pour auto-évaluer son action l'enseignant mobilise donc des savoir-faire et son expérience pour prélever des indicateurs d'efficacité. Mais l'enseignant s'appuie aussi sur un sentiment d'auto-efficacité que nous avons étudié.

Sandra Safourcade, Séraphin Alava

S'auto-évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle

Notre recherche, en abordant à la fois le jugement que portent les enseignants sur, d'une part, les activités professionnelles importantes et d'autre part, sur le niveau d'efficacité, a permis de montrer à la fois les concordances et les différences pouvant exister entre ce qu'un enseignant juge important à réaliser dans son activité et ce sur quoi il se juge efficace. Si la plupart du temps, il existe une concordance entre ces deux éléments au niveau global et déclaratif, cette stabilité évolue quand il s'agit de la mise en relation des activités réalisées et de l'évaluation par l'enseignant de son efficacité après l'action.

Nous avons montré qu'à ces deux niveaux (pré et post acte), le processus cognitif d'évaluation de son niveau d'efficacité personnelle est un outil de la construction des pratiques d'enseignement. L'enseignant conforte ses actes à partir du jugement d'efficacité qu'il analyse après la réalisation de l'acte. Toutefois l'enseignant même s'il est porté par un sentiment d'efficacité personnelle élevé a plus de mal à s'auto-évaluer positivement sur les actes qu'il réalise. En effet pour auto-évaluer son action l'enseignant conforte son opinion personnelle avec des indicateurs d'efficacité qu'il prélève sur l'action passée. C'est cette face essentielle de feed-back qui est au cœur de la construction d'une pratique professionnelle. Développer en formation cette capacité à évaluer son action en rapport avec son projet mais aussi par rapport à l'impact de ses actes reste donc une compétence à valoriser.

La démarche d'auto-évaluation de l'enseignant ne porte donc pas seulement sur la performance mesurée. Par l'intermédiaire d'un processus cognitif d'évaluation de son efficacité pédagogique l'enseignant construit sa professionnalité. Ce processus d'auto-évaluation et de renforcement du sentiment d'efficacité est au cœur de la production des pratiques d'enseignement.

Bibliographie

- Altet, M., Paquay, L., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Ed.) (2003). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Anderson R., Green M. & Loewen P. (1988), Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement, *Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148-165.
- Anderson, L. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris: UNESCO.
- Armor, D. et al. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, Ca: The Rand Corporation.
- Bandura, A. (2002). *Auto efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 35-52.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Bru, M. & Maurice, J.-J. (2001). *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Carré, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le 21^{ème} siècle? *Savoirs, Hors série*, 9-50.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1) [<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1.html>].
- De Almeida Carapato, E. & Petot, J.-M. (2004). L'intérêt clinique du concept d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*, 135-145.

**Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?**

-
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors série*. 91-116.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational psychology*, 76, 56-582.
- Kagan, D.M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*. 27(10), 65-70.
- Mc Ber, H. (2000). Model of teacher effectiveness. *Report to DFEE*. UK government.
- Melby, L.-C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management: A study of teacher cognition, emotion, and strategy usage associated with externalizing student behaviour*. Unpublished doctoral dissertation. University of California Los Angeles.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: le rôle de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*, 95, 47-63.
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions des élèves au CP : les origines des différences. *Revue française de pédagogie*, 69, 49-63.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*. 19(4), 317 - 328.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Retrieved April 21, 2006 [<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>].
- Safty, A. (1993). *L'enseignement efficace*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Sherer, M., Maddux, J.-E., Mercadante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. & Rogers, R-W. (1992). The self efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Shuck, S. (1997). Using a research simulation to challenge prospective teachers' beliefs about mathematics. *Teaching and Teacher Education*. 13(5), 529-539.
- Suchaut, B. (2003). *De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes : entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Tochon, F. (1991). *L'enseignement stratégique. Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
- Vial, M. (2000). *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : l'Harmattan.